

Roith, Christian

## **Pädagogische Modernisierungsstrategien in Spanien zu Beginn des 20. Jahrhunderts**

Lohmann, Ingrid [Hrsg.]; Böttcher, Julika [Hrsg.]: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 225-248. - (Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Eine deutsche Bildungsgeschichte; 1)*



Quellenangabe/ Reference:

Roith, Christian: Pädagogische Modernisierungsstrategien in Spanien zu Beginn des 20. Jahrhunderts - In: Lohmann, Ingrid [Hrsg.]; Böttcher, Julika [Hrsg.]: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 225-248* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219386 - DOI: 10.25656/01.21938

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219386>

<https://doi.org/10.25656/01.21938>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Wie die Türken in unsere Köpfe kamen.

## Eine deutsche Bildungsgeschichte

herausgegeben von

Ingrid Lohmann, Julika Böttcher, Christine Mayer  
und Sylvia Kesper-Biermann

Band 1

Die Reihe versammelt interdisziplinäre Forschungsergebnisse und Quellentexte zu den deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen im 19. und 20. Jahrhundert. Sie nimmt transnationale sowie postkoloniale Perspektiven ein und trägt so zum erweiterten Verständnis eines heute weitgehend unbekannten Kapitels der deutschen Bildungsgeschichte bei. Die Reihe zielt darauf ab, die Historiographie deutscher Pädagogik zu erweitern und das Selbstverständnis der im Bildungswesen Tätigen zu hinterfragen.

Ingrid Lohmann  
Julika Böttcher  
(Hrsg.)

# Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert

Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021

k

*Publiziert mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.Jg. © by Julius Klinkhardt.

Abbildung Umschlagseite 1: Der Schachtürke, nach dem Kupferstich in Joseph Friedrich zu Racknitz: Ueber den Schachspieler des Herrn von Kempelen und dessen Nachbildung. Leipzig: Breitkopf 1789, Tafel III.

Digitale Sammlungen der Humboldt-Universität zu Berlin, urn:nbn:de:kobv:11-d-4709479.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5874-8 digital

[doi.org/10.35468/5874](https://doi.org/10.35468/5874)

ISBN 978-3-7815-2436-1

# Inhaltsverzeichnis

*Ingrid Lohmann, Julika Böttcher*

Einleitung und Dank .....7

## I Diskurse und Wandlungsprozesse

*Fikret Adanır*

Wandlungen des deutschen Türkeibildes in der ersten Hälfte  
des 20. Jahrhunderts .....23

*Ingrid Lohmann*

Lieber Türken als Levantiner –  
Deutsche Kolonialinteressen an der Türkei und die Stimme  
der Pädagogik im langen 19. Jahrhundert .....43

*Julika Böttcher*

Die Türkei als Argument in der pädagogischen Presse des  
Wilhelminischen Kaiserreichs .....73

## II Schulbuchanalysen

*Timm Gerd Hellmanzik*

„Als Brüder sind die Türken niemals betrachtet, auch der europäischen  
Geistesbildung immer fremd geblieben“ – Das Türkenbild in Joseph Annegarns  
*Weltgeschichte für die katholische Jugend* (1840) .....97

*Dennis Mathie*

„Am schlimmsten erging es den Türken“ –  
Explorative Untersuchung des Wissens über die Türken und die Türkei  
zwischen 1919 und 1936 anhand von drei Schulbuchreihen.....119

*Andreas Hoffmann-Ocon, Norbert Grube*

„Wo die Parteien sich mit Staatsstreichen, Militärrevolten, Hinrichtungen  
und Morden bekämpfen“ – Türkeibilder in schweizerischen  
Geschichtslehrmitteln in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts .....143

### III Experten und Kulturtransfer

*Filiz Meşeci Giorgetti*

Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen. Eine Untersuchung zum  
türkisch-deutschen Austausch über Erziehung und Unterricht  
in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts .....167

*Christine Mayer*

Zur Formierung einer transnationalen Sphäre durch Bildungsexperten –  
John Deweys Reise in die Türkei 1924 .....195

*Christian Roith*

Pädagogische Modernisierungsstrategien in Spanien  
zu Beginn des 20. Jahrhunderts .....225

*Sebastian Willert*

„Hamdi hat hier gewütet & da gewühlt“ –  
Perspektiven deutscher Forschungsreisender auf die Anfänge der  
osmanischen Archäologie, 1881–1892 .....249

Über die Autorinnen und Autoren .....275

Christian Roith

## Pädagogische Modernisierungsstrategien in Spanien zu Beginn des 20. Jahrhunderts

*Zusammenfassung: Zu Beginn des 20. Jahrhunderts diagnostizierten spanische Intellektuelle in ihrem Land erhebliche Fortschrittsdefizite, die sie insbesondere durch die Reform des Bildungswesens zu beheben hofften. Ausgehend von der Überlegung, dass die Orientierung an den wirtschaftlich und politisch dominanten europäischen Ländern einen erfolgversprechenden Weg darstellte, um den Umbau des eigenen Landes im Sinne einer modernen Nation voranzutreiben, kam es zur Entsendung von Experten, deren Aufgabe darin bestand, im Ausland pädagogische Theorien und Praktiken zu studieren und für das eigene Land zu adaptieren. Dabei ergeben sich Hinweise auf Ähnlichkeiten mit pädagogischen Modernisierungsstrategien des Osmanischen Reichs bzw. der Türkei. Beide Länder lagen an der Peripherie Europas und hatten ihren vormaligen Großmachtstatus verloren. Vor diesem Hintergrund stellten Intellektuelle in beiden Staaten erhebliche Modernisierungsdefizite fest, die sie durch den Aufbau eines nationalen Bildungswesens zu beheben hofften. Der vorliegende Beitrag skizziert die entsprechende historische Konstellation in Spanien, um die Grundlage für einen Vergleich mit dem Osmanischen Reich zu legen. Dessen Durchführung muss weiteren Forschungen vorbehalten bleiben.*

Im Folgenden wird die Organisation von Studienaufenthalten spanischer Intellektueller in Deutschland mit Blick auf die Rolle der 1907 gegründeten *Junta para la Ampliación de Estudios* (JAE, Kommission zur Studierenerweiterung) in den Mittelpunkt gerückt. Rekonstruiert wird der Transfer reformpädagogischer Ideen am Beispiel von Manuel Bartolomé Cossío, Lorenzo Luzuriaga Medina, Ángel Llorca y García und María de Maeztu Whitney, die großen Einfluss zunächst auf den akademischen Diskurs und, nach der Proklamation der Zweiten Spanischen Republik 1931, auch auf die offizielle Bildungspolitik hatten.

### 1 Spanien zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Der große englische Historiker und Hispanist Hugh Thomas spricht in verschiedenen Studien vom „riesigen amerikanischen Reich Spaniens, das lange Zeit un-

angefochten blieb und das mehr als drei Jahrhunderte lang bestand, länger als das britische, französische, holländische oder russische Kolonialreich<sup>1</sup>. Das Ende des 19. Jahrhunderts wurde von einem Ereignis geprägt, das einen herausragenden Platz im öffentlichen Diskurs des Landes einnehmen sollte: das sogenannte Kolonialdesaster. Nach der Unabhängigkeit der großen spanischen Kolonien auf dem südamerikanischen Festland blieben nur noch zwei größere Territorien aus dem ehemaligen Weltreich im Besitz des Landes, Kuba und die Philippinen. Kuba war mit etwa 35 Prozent des gesamten kolonialen Wirtschaftsverkehrs der wichtigste Handelspartner Spaniens.<sup>2</sup> Die demografische Struktur Kubas unterschied sich von der der Länder Südamerikas, die die Unabhängigkeit von Spanien erklärt hatten, da in drei Jahrhunderten der Kolonialherrschaft die indigene Bevölkerung fast vollständig ausgerottet und durch afrikanische Sklaven ersetzt worden war. Nach dem erfolgreichen Aufstand der afroamerikanischen Sklaven in Haiti (1791–1804) fühlten sich die kubanischen Grundbesitzer und Sklavenhalter von der spanischen Kolonialmacht besser gegen eine Rebellion ihrer Sklaven geschützt, als sie es in einem unabhängigen Land hätten bewerkstelligen können. Es gab zwar mehrere Aufstände, um die Unabhängigkeit Kubas zu erreichen, die jedoch alle niedergeschlagen wurden. Erst ein kurzer Krieg mit den USA beendete 1898 die spanische Herrschaft über Kuba. Im gleichen Jahr entrissen die USA mittels einer militärischen Intervention Spanien auch die Macht über die Philippinen, so dass das Land seine große asiatische Kolonie ebenfalls verlor. Des Weiteren gingen Spanien in der Auseinandersetzung mit den USA auch Puerto Rico und Guam verloren. Der 1898 in Paris geschlossene Friedensvertrag hatte schwerwiegende Auswirkungen: den Verlust eines der wichtigsten spanischen Außenhandelsmärkte, die Überlastung der Finanzen des Landes mit den Kriegskosten, den Verlust von Menschenleben in einem Militäreinsatz, der nicht populär war, die Verbitterung über die Unangemessenheit der Kolonialpolitik der Regierung, die Heimholung eines geschlagenen Heeres, das an eine herausragende Rolle bei der Erhaltung der Ordnung in den früheren Kolonien gewohnt war.<sup>3</sup>

Spanien begann das 20. Jahrhundert nicht mehr als Großmacht, die über Kolonien auf allen Kontinenten verfügte, sondern als mittelgroßes europäisches Land, das in vieler Hinsicht bedeutende Rückstände im Vergleich zu den Nachbarstaaten aufwies. Die wirtschaftliche Situation war von ständig steigenden Preisen geprägt, was eine Welle von Streiks der sich organisierenden Arbeiterklasse auslöste, die höhere Löhne und bessere Bedingungen am Arbeitsplatz einforderte. Daneben bildeten sich in zwei Regionen, nämlich in Katalonien und dem Basken-

1 Thomas, Hugh: *El Imperio Español – De Colón a Magallanes*. Barcelona: Planeta 2003, S. 5.

2 Vgl. Arriaga, José Luis et al.: *Historia de España – Hasta la Constitución de 1978*. Bilbao: Ediciones Mensajero 1979, S. 304.

3 Vgl. ebd. S. 309.



land, nationalistische Bewegungen, die hauptsächlich von der lokalen Bourgeoisie getragen wurden. Die Innenpolitik der abwechselnd konservativen und liberalen Regierungen unterschied sich in dieser historischen Periode kaum und war vor allem auf die Unterdrückung der Ansprüche des Proletariats ausgerichtet. Außenpolitisch richteten sich die kolonialen Bestrebungen Spaniens nach dem Verlust Kubas und der Philippinen auf Marokko, das auch von anderen europäischen Kolonialmächten, insbesondere Frankreich, begehrt wurde. Die 1909 begonnene militärische Intervention Spaniens war anfangs von Erfolgen gekennzeichnet, später (1921) von schweren Niederlagen, und in der Bevölkerung nicht populär. Die Mobilisierung von Reservisten führte 1909 zu einem von linken Gruppen organisierten Aufstand in Barcelona, der blutig niedergeschlagen wurde. Die Empörung richtete sich vor allem darauf, dass sich begüterte junge Männer vom Militärdienst freikaufen konnten, während junge Arbeiter diese Möglichkeit nicht besaßen. Im Zusammenhang mit der sogenannten *Tragischen Woche* in Barcelona wurde der libertäre katalanische Pädagoge Francesc Ferrer i Guàrdia in einem Schauprozess ohne Beweise als ein Anführer des Aufstands im Oktober 1909 zum Tode verurteilt und hingerichtet.<sup>4</sup> Der 1859 geborene Autodidakt hatte nach einem längeren Aufenthalt in Frankreich 1901 in Barcelona die *Moderne Schule* gegründet, deren Schülerinnen und Schüler nach libertären Prinzipien unterrichtet wurden. Der Justizmord an ihm führte in Spanien und den europäischen Nachbarländern zu großen Protesten und hatte die Abdankung der konservativen Regierung Antonio Mauras zur Folge.

Im Ersten Weltkrieg erklärte sich Spanien neutral; der Krieg bot die Chance zu profitablen Geschäften mit den kriegführenden Ländern und zur Weiterentwicklung der industriellen Infrastruktur des Landes. Da die hohen Gewinne jedoch nicht in Form von Lohnerhöhungen an die Arbeiterklasse weitergegeben wurden, kam es weiterhin häufig zu Streiks, darunter einem Generalstreik im August 1917, und unter dem Eindruck der bolschewistischen Revolution in Russland zur Bildung einer Einheitsregierung. Diese war für die teilweise brutale Repression der Bestrebungen der organisierten Arbeiterschaft in den Folgejahren verantwortlich. Sie wurde 1923 von der Militärdiktatur des Generals Primo de Rivera abgelöst, die auf Unterstützung der rechten Parteien zählen konnte und von weiten Teilen der Bevölkerung hingenommen wurde. Zahlreiche Intellektuelle sowie liberale republikanische Politiker standen in Opposition zum Regime, Anarchisten und Kommunisten wurden weiterhin hart unterdrückt.<sup>5</sup> Während der Diktatur wurde die Marokkofrage durch eine Übereinkunft mit Frankreich und einen militärischen Sieg gegen marokkanische Aufständische außenpolitisch gelöst und ein stabiles spanisches Protektorat im Norden des Landes etabliert.

<sup>4</sup> Vgl. Archer, William: *The Life, Trial, and Death of Francisco Ferrer*. New York: Moffat, Yard 1911.

<sup>5</sup> Vgl. Arriaga et al.: *Historia de España*, 1979, S. 322f.

Im Inneren kam es zeitweise zu einer spektakulären Wirtschaftsaufschwung. Die Weltwirtschaftskrise des Jahres 1929 machte sich allerdings auch in Spanien bemerkbar und führte zu zunehmender Unzufriedenheit mit dem diktatorischen Regime. 1930 trat Primo de Rivera zurück, nicht viel später dankte auch Alfons XIII. unter dem Eindruck eines Wahlsiegs der republikanischen Parteien ab. 1931 wurde die Zweite Spanische Republik ausgerufen, die nur kurz dauern sollte und in einem blutigen Bürgerkrieg endete, jedoch als Vorläuferin der gegenwärtigen spanischen Demokratie, einer parlamentarischen Monarchie, angesehen wird.

## 2 Die Debatte über die Notwendigkeit der Modernisierung Spaniens

Die Entwicklungen zwischen 1898 und dem Beginn des Ersten Weltkriegs spiegelten sich im intellektuellen Diskurs des Landes wider. Spanische Historikerinnen und Historiker sprechen von einer 98er Generation, wobei ihnen bewusst ist, dass es sich bei dieser Bezeichnung um eine nachträgliche Projektion auf eine ziemlich heterogene Gruppe von Intellektuellen handelt. Eine Grundlage für die kritischen Analysen der spanischen Gesellschaft, die Denker dieser Gruppe erarbeiteten, waren die Ideen des deutschen Philosophen Karl Christian Friedrich Krause (1781–1832), die Julián Sanz del Río als Professor an der *Universidad Central* in Madrid lehrte. Krauses Werke, in seinem Heimatland weitgehend vergessen, wurden in Spanien sehr positiv eingeschätzt, darunter seine Verteidigung der akademischen Freiheit und eine internationalistische Weltanschauung. Studenten von Sanz del Río, darunter Francisco Giner de los Ríos, gründeten 1876, während der Restauration im Anschluss an die demokratische Sechsjahresperiode, die *Institución Libre de Enseñanza* (ILE),<sup>6</sup> eine liberale, nicht-religiöse Bildungseinrichtung, die vor allem Kinder des Madrider progressiven Bürgertums besuchten.<sup>7</sup> Intellektuelle aus den Kreisen der ILE wiesen in ihren Werken immer wieder darauf hin, dass die, von ihnen als solche wahrgenommene, Rückständigkeit Spaniens eine Folge der unzureichenden Bildung der Bevölkerung sei, weshalb eine Reform des Bildungswesens dringend nötig wäre. Dabei befürworteten sie eine Ausrichtung am Beispiel der als fortgeschritten angesehenen europäischen Länder.

6 Wörtlich: Freie Lehrinstitution. Zu Beginn bot sie alle Bildungsstufen vom Kindergarten bis zur Universität an, die Privatuniversität schloss aber 1881 mangels Nachfrage. Der auch im Spanischen etwas seltsam anmutende Name geht auf ein Gesetz zurück, das privaten Bildungseinrichtungen verbot, sich als Schule zu bezeichnen.

7 Vgl. detailliert zur Geschichte der ILE Roith, Christian: *Memory and Critique: Essays on the History of Education and School in Spain and Germany*. Almería: Editorial de la Universidad de Almería 2015, S. 39–61.

Ähnlich argumentierte als Vertreter der 98er Generation der Philosoph Miguel de Unamuno (1864–1936). Wie bei den anderen Intellektuellen dieser Gruppe war sein Hauptthema die Reflexion über den Zustand und die Zukunft Spaniens als Nation.<sup>8</sup> Unamuno forderte eine Neuausrichtung, die insbesondere zwei Aspekte berücksichtigen sollte: Zum einen sollte sich Spanien als zu Europa gehöriges Land verstehen, zum anderen sollte sich das Denken der Führungsschichten an den Bedürfnissen des Volkes orientieren:

„Es ist eine der irrtümlichsten Auffassungen, die großen Nationalitäten unter einem König und einer Flagge als die legitimsten Produkte der Geschichte anzusehen. Unter dieser Geschichte von flüchtigen Ereignissen, einer aufrührerischen Geschichte, befindet sich eine andere, tiefgründige Geschichte der andauernden Tatsachen, eine verschwiegene Geschichte, eine Geschichte der armen Bauern, die Tag für Tag, ohne auszuruhen, vor dem Sonnenaufgang aufstehen, um ihr Land zu bestellen und Tag für Tag das Opfer autoritärer Abgaben sind. Die Frucht ihrer Arbeit wird ihnen geraubt, ihre Söhne werden ihnen genommen, um irgendwelche Leute zu töten, die ihnen nichts getan haben.“<sup>9</sup>

Die Nöte der Landarbeiter nahm in einer Reportage mit dem Titel *Tragisches Andalusien* der Schriftsteller Azorín<sup>10</sup> auf; der Baske Pio Baroja schilderte in seinen Werken die Armut und das harte Leben der Arbeiterschaft in den großen Städten; der andalusische Dichter Antonio Machado zeigte in Werken wie *Die Felder Kastiliens* großen Respekt und Zuneigung zu den einfachen Leuten auf dem Lande. Die offen repressive Politik der konservativen wie der liberalen Regierungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde von einem kritischen intellektuellen Diskurs begleitet, der die Reform des Bildungswesens, die Ausrichtung an Europa und die Berücksichtigung der Bedürfnisse der benachteiligten Bevölkerungsschichten forderte. Bestandteil der Regierungspolitik wurden diese Auffassungen erst ab 1931, in der Zweiten Spanischen Republik.

### 3 Die Organisation auswärtiger Studienaufenthalte

#### 3.1 Der Rat für die Modernisierung der Bildung

Die Tatsache, dass mehr als tausend Studien<sup>11</sup> über die *Junta para la Ampliación de Estudios* (JAE) veröffentlicht wurden, unterstreicht die herausragende Bedeu-

8 Vgl. Tuñón de Lara: La España del siglo XIX, 1975, S. 214.

9 Unamuno, Miguel de: La crisis del patriotismo. Ensayos. Madrid 1958, S. 112f.

10 Künstlername von José Augusto Trinidad Martínez Ruiz. Vgl. Tuñón de Lara: La España del siglo XIX, 1975, S. 214.

11 Die spanische akademische Datenbank Dialnet zeigt 1.014 Veröffentlichungen zu dem Thema an, <[https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL\\_TODO=Junt](https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=Junt)

tung dieser Institution in der Geschichte des spanischen Bildungswesens. Die meisten Veröffentlichungen heben die Rolle hervor, die die JAE bei der Modernisierung von Bildung und Wissenschaft in Spanien spielte, indem sie Reformen in Lehrerbildung, Schulverwaltung und -inspektion, nonformaler Bildung usw. stimulierte. Die Erfüllung ihrer wichtigsten Aufgabe während der fast dreißig Jahre ihres Bestehens, nämlich die Organisation der Erweiterung der Studien innerhalb und außerhalb Spaniens, hing nicht zuletzt von den politischen und kulturellen Beziehungen ab, die das Land mit anderen Staaten unterhielt.<sup>12</sup> Die Idee, eine öffentliche Einrichtung zu schaffen, die für die Entsendung spanischer Studentinnen und Studenten ins Ausland und die Finanzierung ihrer Aufenthalte durch Stipendien zuständig sein sollte, war in der ILE entstanden. Bereits 1899 hielt Manuel Cossío, einer ihrer bedeutendsten Intellektuellen, eine Rede vor der Landbevölkerung, in der er die Weiterbildung des bestehenden und Ausbildung neuen Personals als die wichtigste Herausforderung bei der Modernisierung des Bildungswesens bezeichnete.<sup>13</sup> Mit diesem Ziel vor Augen sah er nur einen Weg: „möglichst viele Menschen zur Aus- und Weiterbildung in das bestmögliche Umfeld in anderen Ländern zu schicken“<sup>14</sup>. Viele Ideen Cossíos wurden in das Gründungsdekret der JAE aufgenommen, darunter dass die besten spanischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in diesem Rat vertreten sein sollten. Der erste Direktor der JAE war der Nobelpreisträger Dr. Santiago Ramón y Cajal, und die Liste der Mitglieder liest sich wie ein *Who's Who* der hervorragendsten spanischen Intellektuellen des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts.<sup>15</sup>

Die Strategie der JAE zur Förderung der Modernisierung des Landes war einfach, erwies sich aber als effizientes Transferkonzept: Sie versuchte, so viele Studentinnen und Studenten wie möglich an ausländische Universitäten zu schicken, wo sie neue Forschungs- und Lehrmethoden erlernen und anschließend für Spanien

---

a+para+la+Ampliaci%C3%B3n+de+Estudios>. Alle Links in diesem Beitrag wurden zuletzt am 30.03.2020 überprüft.

12 Die Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas wurde vom Ministerium für öffentlichen Unterricht und bildende Kunst per Dekret gegründet, das 1907 vom Minister Amalio Gimeno unterzeichnet wurde. Es definiert die Aufgaben der JAE wie folgt: 1. Verwaltung der Erweiterung von Studien innerhalb und außerhalb Spaniens, 2. Entsenden von Abordnungen zu akademischen Kongressen, 3. Informationsdienst über das Ausland und die internationalen Beziehungen im Bildungsbereich, 4. Förderung der akademischen Forschung, 5. Betreuung der Sekundär- und Hochschulen. Vgl. Ruiz Berrio, Julio: La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España. *Revista de Educación*, n° extraordinario, La Educación en España en el siglo XX (2000), 229–248, hier 232.

13 Vgl. Cossío, Manuel Bartolomé: De su jornada. Fragmentos. Madrid: Ensayos Hispánicos 1926, S. 181f.

14 Ebd. S. 186.

15 Mitglieder waren z.B. Gumersindo de Azcárate, Menéndez Pelayo und José Castillejo; später sollte der berühmte spanische Philosoph José Ortega y Gasset Mitglied werden.

adaptieren sollten. Die Zahlen sind beeindruckend: Von 1907 bis 1936 vergab die JAE 3.604 Stipendien, 839 davon flossen in den Bildungsbereich (171 für Studierende der Pädagogik, 638 für Studierende allgemeinbildender Fächer).<sup>16</sup> Ehemalige Stipendiaten beeinflussten die Neugestaltung des spanischen Bildungssystems tatsächlich entscheidend; einige von ihnen waren Mitbegründer einer experimentellen Schule in Madrid, der sogenannten *Instituto-Escuela*, in der neue, von der Reformpädagogik und der ILE inspirierte Unterrichtsmethoden in der Praxis erprobt wurden. Die in dieser Schule gemachten Erfahrungen wurden zur Grundlage für die in der Zweiten Spanischen Republik durchgeführten Bildungsreformen.<sup>17</sup> Um den akademischen Diskurs über Pädagogik zu modernisieren, veröffentlichten spanische Wissenschaftler, die im Ausland studiert hatten, nicht nur Ergebnisse ihrer Erfahrungen, sondern auch zahlreiche Übersetzungen pädagogischer Schriften insbesondere zur Reformpädagogik – über Schulorganisation und Bildungspolitik, allgemeine und Fachdidaktik, Geschichte der Bildung sowie Sonderpädagogik.<sup>18</sup> Die Literatur über die Aktivitäten zur Modernisierung des Bildungssystems unterstreicht, dass die JAE

„in dem kurzen Zeitraum von nur drei Jahrzehnten messbare Ergebnisse erzielt hat, die maßgeblich zur Wiederherstellung der Würde des Landes insbesondere im Bereich der Pädagogik beigetragen haben. Aus diesem Grund neigen einige zeitgenössische Historiker dazu, diese Zeitspanne als eine der besten zu betrachten, die Spanien in letzter Zeit durchlaufen hat.“<sup>19</sup>

### 3.2 Spanische Pädagogikstudenten an deutschen Universitäten

Die Stipendienpolitik der JAE gegenüber deutschen Universitäten hing vom Stand der politischen und kulturellen Beziehungen zwischen Spanien und Deutschland ab. Auch wenn die von der JAE angegebenen Zahlen nicht genau mit denen anderer Studien übereinstimmen, lassen sie doch Tendenzen erkennen. Einer 2010 veröffentlichten Studie zufolge hat sich etwa ein Viertel der Studierenden zwischen 1907 und 1936 mit einem von der JAE gewährten Stipendium für ein Studium an deutschen Universitäten entschieden.<sup>20</sup> Damit war Deutschland nach Frankreich das zweitbeliebteste Land. Eine Untersuchung nennt als herausragende Gründe,

16 Die Daten stammen von der Webseite der JAE, <[http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app/](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/)>.

17 Vgl. Ruiz Berrio: La Junta de Ampliación de Estudios, 2000, S. 236–238.

18 Vgl. Marín Eced, Teresa: La renovación pedagógica en España (1907–1936) – Los pensionados en pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas 1990, Kapitel 4.

19 Ruiz Berrio: La Junta de Ampliación de Estudios, 2000, S. 247.

20 Vgl. Janué i Miret, Maricò: Im Spiegel der deutschen Wissenschaft und Kultur: Stipendiaten der Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) in Deutschland. In: Traspasar fronteras. Un siglo de intercambio científico entre España y Alemania / Ein Jahrhundert

die die Anziehungskraft Deutschlands auf spanische Studenten erklärt, zum einen das hohe „kulturelle und wissenschaftliche Ansehen, das Deutschland seit Ende des 19. Jahrhunderts genoss“<sup>21</sup>, und zum anderen das rasche Wachstum Deutschlands als Industriemacht, das zu einer starken Präsenz der deutschen Industrie auf dem spanischen Markt führte. Dennoch gab es zu verschiedenen Zeiten erhebliche Schwankungen in der Anzahl der nach Deutschland Entsandten sowie Unterschiede in der Wahl der Fächer. Während die Pädagogikstudentinnen und -studenten die größte Gruppe bildeten, die mit Stipendien der JAE unterstützt wurde, war dieses Fach bei den Studierenden, die nach Deutschland gingen, deutlich unterrepräsentiert; die meisten zogen es vor, dort Medizin und Recht zu studieren. Nur 50 von insgesamt 839 Studierenden erhielten ein Stipendium, um an deutschen Universitäten Pädagogik zu studieren.<sup>22</sup> Marín Eced berichtet von 42 Stipendien für Deutschland (von insgesamt 900).<sup>23</sup> Die Unterschiede in den Zahlenangaben sind wahrscheinlich auf unterschiedliche Kriterien für die Zuordnung zu akademischen Bereichen zurückzuführen. Etwa die Hälfte der Pädagogikstudentinnen und -studenten mit einem Stipendium für Deutschland studierte dort in den vier Jahren vor dem Ersten Weltkrieg, also von 1910 bis 1914.<sup>24</sup> Während des Krieges kam der Austausch mit Deutschland völlig zum Erliegen, und es dauerte einige Zeit, bis er nach dem Krieg erneut einsetzte. Die meisten der von der JAE vergebenen Stipendien waren Einzelstipendien, es gab nur zwei von ihr finanzierte Gruppenausflüge: 1925 reiste Ángel Llorca mit einer Gruppe reformpädagogischer Lehrer aus Madrid zu einem Kongress nach Heidelberg und besuchte anschließend mehrere deutsche Schulprojekte,<sup>25</sup> und Gregorio Hernández de la Herrera reiste 1936 mit einer Gruppe nach Deutschland und besuchte dort Blindenschulen.<sup>26</sup>

### 3.3 Der Transfer deutscher reformpädagogischer Ideen nach Spanien

Wie erwähnt, hängt der Transfer von pädagogischen Ideen von zahlreichen Faktoren ab. Ein allein auf Zahlen gegründeter Ansatz ist nicht geeignet, den Einfluss, den ein nationaler akademischer Diskurs auf einen anderen ausüben kann, angemessen zu beschreiben. Forschungen zu diesem Thema heben die wichtige Rolle

---

Deutsch-Spanische Wissenschaftsbeziehungen. Über Grenzen hinaus. Hrsg. von Sandra Rebok. Madrid: Consejo de Investigaciones Científicas 2010, S. 170–171, hier 170f.

21 Ebd. S. 176.

22 Vgl. Website der JAE, <[http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app/jaemain.html](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/jaemain.html)>.

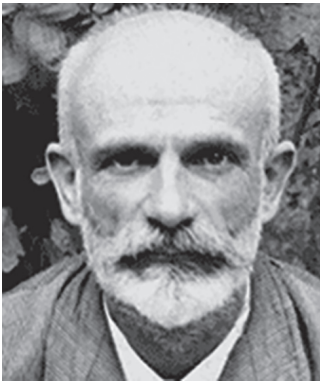
23 Vgl. Marín Eced, Teresa: Los becados de la Junta para la Ampliación de Estudios y la pedagogía alemana. *Revista de Educación* 280 (1986), S. 115–128, hier 117.

24 Vgl. ebd. S. 120.

25 Vgl. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Memoria correspondiente a los cursos 1924 -5 y 1926 -7. Madrid: JAE 1927, S. 156–161.

26 Vgl. Marín Eced: Los becados de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1986, S. 119.

von Schlüsselpersonen hervor,<sup>27</sup> so dass es vielversprechend erscheint, einen Blick auf die Biographien ausgewählter spanischer Pädagoginnen und Pädagogen zu werfen, die zu der kleinen Gruppe gehörten, die mit einem von der JAE gewährten Stipendium an deutschen Universitäten studierten. Sie lassen sich anhand von Archivmaterial unter Berücksichtigung ihrer Aktivitäten in Bereichen rekonstruieren, die den transnationalen Transfer pädagogischer Konzepte und Praktiken betreffen. Dazu gehören (1) ihre Beteiligung an der Reform der Bildungseinrichtungen, (2) ihre Übersetzungen deutscher pädagogischer Literatur ins Spanische, (3) ihre Beiträge zum akademischen pädagogischen Diskurs mit Veröffentlichungen, die in Deutschland gemachte Erfahrungen widerspiegeln, und (4) ihre Rolle in der Lehrerbildung.



### 3.3.1 Manuel Bartolomé Cossío

Einer seiner Biographen nannte ihn „die herausragendste Persönlichkeit in der Pädagogik der Zeit zwischen 1882 und 1935“<sup>28</sup>. Manuel Bartolomé Cossío (1857–1935) wurde in Haro, La Rioja, geboren. Nach dem Abitur in Ávila studierte er Philosophie und Geschichte und machte 1874 sein Diplom. 1876 wurde Cossío einer der ersten Studenten der ILE, wo er bald enge Freundschaft mit einem ihrer Gründer, Francisco Giner de los Ríos, schloss. Die wichtigste intellektuelle Referenz Giners und weiterer ILE-Gründer war die Philosophie

Krauses, die, wie erwähnt, Sanz del Río nach Spanien importiert hatte. In der ILE lernte Cossío schon als junger Student, in anderen europäischen Ländern nach intellektuellen Impulsen zu suchen. 1880 besuchte er Kurse an der Universität von Bologna und reiste später durch Italien, in die Schweiz, nach Frankreich, in die Niederlande und nach Belgien und nahm an einem internationalen pädagogischen Kongress in Brüssel teil. 1882 unternahm er eine Reise durch Frankreich, die Schweiz, Österreich-Ungarn, Deutschland und Belgien, um europäische pädagogische Museen und Hochschulen in der Absicht zu untersuchen, sich auf die Leitung des Museo Pedagógico Nacional in Madrid vorzubereiten, die er 1883

27 Vgl. Mayer, Christine: Circulation and internationalisation of pedagogical concepts and practices in the discourse of education: The Hamburg school reform experiment (1919–1933). *Paedagogica Historica* 50.5 (2014), S. 580–598, hier 597.

28 Otero Urtaza, Eugenio: Manuel Bartolomé Cossío – Trayectoria vital de un educador. Madrid: CSIC 1994, S. 41. – Die Wiedergabe der in diesem Beitrag enthaltenen Bilder erfolgt in Übereinstimmung mit den Artikeln 32 und 37 des aktuell gültigen spanischen Gesetzes über geistiges Eigentum.



übernehmen würde. Als Direktor dieses Museums, das eher eine Einrichtung zur Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern war, besuchte Cossío regelmäßig das Ausland und studierte die dortigen Schulsysteme. 1887 eröffnete das Museum auf seine Initiative die erste Schulkolonie in Kantabrien, um den Schülern der ILE die Möglichkeit ästhetischer Lernerfahrungen zu bieten. 1901 wurde Cossío zum Professor für Allgemeine Pädagogik am Museum ernannt; dort bot er Kurse für Lehrer an. 1904 folgte seine Ernennung zum Professor für Hochschulpädagogik an der Universität Madrid; in diesem Jahr war er auch Spaniens Vertreter beim Internationalen Pädagogischen Kongress in St. Louis, USA. 1907, im Alter von 49 Jahren, bewarb sich Cossío um ein JAE-Stipendium mit der Begründung, dass er seine Studien neugestalten und „persönlich an den wichtigsten Zentren und mit Professoren arbeiten müsse, die die Pädagogik in Europa kultivierten“<sup>29</sup>. Aufgrund fehlender Unterstützung des konservativen Bildungsministers musste Cossío bis 1908 warten, bis sein Antrag auf Reisen nach Deutschland, Großbritannien, Frankreich, Belgien und in die Schweiz angenommen wurde.

Sein erklärtes Ziel war es, eine vergleichende Studie der Organisation pädagogischer Weiterbildungsmaßnahmen in Deutschland, England und Frankreich zu erstellen.<sup>30</sup> Cossío begann seine Reise im Dezember 1908 und kehrte ein Jahr und fünf Monate später nach Spanien zurück. In Berlin genoss er ein intensives soziales Leben und stand in engem Kontakt mit Julius Meier-Graefe, einem deutschen Kunstkritiker, der Cossíos Studie über El Greco schätzte.<sup>31</sup> Er absolvierte mehrere Kurse an der Universität, die von Georg Simmel, Wilhelm Münch, Ernst Cassirer, Heinrich Wölfflin und anderen angeboten wurden, und besuchte zahlreiche Bildungseinrichtungen, darunter das Pestalozzi-Fröbel-Haus, Landerziehungsheime, eine Waldschule und ein Gymnasium. Er reiste in Begleitung seiner Familie und schrieb seine Töchter an einer Dorfschule in Sieversdorf südöstlich von Berlin ein. Einer seiner Biographen äußerte, es sei möglich, „dass er auf dieser Reise nichts dazulernen konnte, [...] aber er kam mit mehr moralischer Autorität zurück [...] und mit mehr Einflussmöglichkeiten auf sofortige Reformen“<sup>32</sup> – darunter die Etablierung der Generaldirektion für Elementarschulbildung 1911.

Nach dem Tod seines Lehrers, Freundes und Mentors Francisco Giner de los Ríos im Jahr 1915 wurde Cossío zum sichtbarsten Vertreter des liberalen Bildungskon-

29 Junta para la Ampliación de Estudios, Personalakte von Manuel Cossío, Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes, Madrid, zit. in Marín Eced: *Innovadores de la educación*, 1991, S. 100.

30 Vgl. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: *Memoria correspondiente a los cursos 1908 y 1909*. Madrid: JAE 1916, S. 17.

31 Vgl. Guerrero, Salvador: *El Arte de Saber Ver*. Manuel B. Cossío, la Institución Libre de Enseñanza y El Greco. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos 2016.

32 Otero Urtaza, Eugenio: *El viaje de Cossío como pensionado de la JAE*. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza 63–64 (2006), S. 115–126, hier 125.



zepts der ILE, bis sein Einfluss auf die spanische Bildungspolitik zwischen 1923 und 1931, unter der Diktatur des Generals Primo de Rivera, zeitweilig abnahm. In der Zweiten Spanischen Republik erlangte Cossío zum letzten Mal eine führende Rolle bei der Bildungsreform: Er wurde zum Präsidenten des Patronats der Pädagogischen Missionen ernannt, einer republikanischen Initiative zur Volksbildung, die dazu bestimmt war, den Analphabetismus in den unteren sozialen Schichten zu bekämpfen. Cossío starb am 2. September 1935 in Madrid. Laut Otero Urtaza war er der „Archetyp eines Reformers“<sup>33</sup>, der unermüdlich versuchte, Spanien zu modernisieren, indem er liberale und progressive Ideen in das rückständige Bildungswesen des Landes einführte. Viele dieser Ideen waren außerhalb Spaniens entwickelt worden, und Cossío verbrachte einen Großteil seiner Lebenszeit damit, in andere Länder zu reisen, um dort Pädagogik zu studieren und pädagogische Praktiken zu untersuchen. Unter den vielfältigen Einflüssen auf sein pädagogisches Denken waren seine Studien und Erfahrungen in Deutschland ein wichtiger Faktor. Gebildet im Geiste einer spanischen Interpretation der liberalen Ideen des deutschen Philosophen Krause beobachtete Cossío stets mit Interesse die neuesten Entwicklungen in der deutschen Psychologie und Pädagogik und nutzte diese Impulse für seine eigenen Reformbemühungen. Er vermittelte seine Ideen einer großen Zahl von Studenten und Anhängern, die zu Protagonisten der spanischen Bildungsreformen wurden, bis der Bürgerkrieg und der Sieg der nationalistischen Rebellen ihre Erfolge zerstörten. Erst vierzig Jahre später wurde Cossío wieder zu einem Vorbild für spanische demokratische Bildungsreformer.



### 3.3.2 Lorenzo Luzuriaga Medina

Lorenzo Luzuriaga Medina (1889–1959) wurde in Valdepeñas (Ciudad Real) geboren. Sein Vater war Lehrer und Direktor einer Elementarschule, auch zwei Stiefbrüder und zwei seiner Onkel waren Elementarschullehrer, ein Sachverhalt, den er wie folgt kommentierte: „Es ist unmöglich, mehr Pädagogik zu verlangen“<sup>34</sup>. Von 1909 bis 1912 studierte Luzuriaga an der Pädagogischen Hochschule in Madrid und war gleichzeitig Student und Dozent an der *Institución Libre de Enseñanza*. 1912 erhielt

er seinen Abschluss als Elementarschullehrer und -inspektor. Bereits 1907, im Alter von achtzehn Jahren und vor dem Erwerb eines offiziellen akademischen

33 Otero Urtaza: Manuel Bartolomé Cossío, 1994, S. 389.

34 Luzuriaga, Lorenzo: Negro sobre blanco. Boletín bibliográfico. Buenos Aires: Ed. Losada 1961, S. 17.

Grades, bewarb sich Lorenzo erstmals um ein JAE-Stipendium. Er begründete seinen Wunsch, im Ausland zu studieren, so:

„Hier [in Spanien] ist das pädagogische Umfeld trotz der wertvollen und lobenswerten Bemühungen bestimmter Bildungseinrichtungen und Persönlichkeiten eher zurückgeblieben, so dass es notwendig ist, Kontakte zu den europäischen Ländern herzustellen, die ihre Lehre besser organisiert haben.“<sup>35</sup>

Die JAE gewährte ihm erst 1909 ein Stipendium, das er wegen seiner neuen Tätigkeit als Dozent an der Pädagogischen Hochschule in Madrid ablehnte; schließlich konnte er von November 1913 bis August 1914 in Deutschland studieren. In seiner ersten Bewerbung hatte Luzuriaga seine Absicht erklärt, neben dem Studium bei dem renommierten Herbartianer Wilhelm Rein in Jena und dem neokantianischen Schöpfer der Sozialpädagogik Paul Natorp in Marburg, die Organisation des deutschen Schulwesens zu untersuchen. Seinem Antrag von 1913 zufolge wollte Luzuriaga die wissenschaftlichen Grundlagen der Pädagogik studieren; während seines Aufenthalts in Deutschland wechselte er jedoch das Thema und befasste sich mit der Verwaltung und Inspektion von Elementarschulen. Zu diesem Zweck hatte er Berlin als Wohnsitz gewählt, preußische statistische Daten eingesehen und seine Kenntnisse der deutschen Sprache verbessert. Gleichzeitig nutzte Luzuriaga seinen Aufenthalt, um zwei Themen zu vertiefen, die ihn seit Beginn seiner beruflichen Laufbahn interessierten: die Einheitsschule, als Konzept einer gemeinsamen Schule für alle Kinder, sowie reformpädagogische Theorien, besonders Kerschensteiners Konzept der Arbeitsschule. Von Berlin aus setzte er seine Zusammenarbeit mit dem *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* fort, einer Zeitschrift, die regelmäßig seine Artikel veröffentlichte.<sup>36</sup> In Anerkennung seiner vielfältigen akademischen Aktivitäten in Deutschland ernannte die JAE ihn zum Vertreter der spanischen Regierung auf dem geplanten Kongress für Volksbildung in Leipzig im August 1914. Dieser Kongress fand wegen des Ausbruchs des Ersten Weltkriegs nicht statt, Luzuriaga musste nach Spanien zurückkehren, und die JAE vergab von 1914 bis 1918 keine Auslandsstipendien, so dass er sein Studium zunächst nicht wieder aufnehmen konnte. Erst 1920 nahm die JAE seinen Antrag zur Untersuchung des Nachkriegswiederaufbaus des Bildungswesens in Frankreich, England und Deutschland an. Im JAE-Jahresbericht von 1920 heißt es:

35 Antrag von Lorenzo Luzuriaga vom 5. August 1907, zit. nach Marín Eced, Teresa: *Innovadores de la educación en España* (Becarios de la Junta para Ampliación de Estudios). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha 1991, S. 176.

36 Vgl. Luzuriaga, Lorenzo: *Revista de Revistas: Alemania. Die Deutsche Schule*. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 635 (1913), S. 53–55; Luzuriaga, Lorenzo: *Dos grandes reformas escolares*. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 693 (1917), S. 361–363.

„Schließlich studierte er in Deutschland die Änderungen, die nach der Revolution von 1918 und der Verfassung von 1919 eingeführt wurden. Deshalb besuchte er das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Bildung und nahm an Treffen mit Beamten und Lehrern teil; er besuchte neue Arten von Grund- und Mittelschulen, und vor allem [...] hatte er Kontakt zu den herausragendsten Persönlichkeiten des Schullebens.“<sup>37</sup>

Luzuriaga reflektierte in zahlreichen Artikeln, vor allem im erwähnten Boletín de la ILE und ab 1922 in der von ihm gegründeten Revista de Pedagogía, nicht nur seine Erfahrungen mit deutscher reformpädagogischer Theorie und Praxis; vielmehr regten ihn seine Studienaufenthalte auch zur Übersetzung deutscher Schriftsteller und Pädagogen sowie zu Buchpublikationen über seine eigene Forschung an. Er übersetzte pädagogische Texte Kants, Pestalozzis und Goethes (1911)<sup>38</sup>, Kerschensteiners (1925 und 1928)<sup>39</sup>, Pestalozzis (1931)<sup>40</sup>, Herbarts (1932)<sup>41</sup>, Gustav Wynekens (1927)<sup>42</sup> und Eduard Sprangers (1931)<sup>43</sup>. Unter seinen eigenen Forschungen ragen Escuelas Primarias en Otros Países (Elementarschulen im Ausland, 1917), Programas Escolares y los Planes de Enseñanza en Alemania y

37 Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Memoria correspondiente a los años 1920 y 1921. Madrid: JAE 1922, S. 51.

38 Luzuriaga, Lorenzo: Kant, Pestalozzi y Goethe: Sobre Educación. Madrid: Daniel Jorro Ed. 1911. Das Buch enthält die Übersetzungen ins Spanische von Kant, Immanuel: Über Pädagogik. Königsberg 1803, Pestalozzi, Johann Heinrich: Die Abendstunde eines Einsiedlers. Fürth 1846, und Das Buch der Mütter. Zürich 1803, sowie von drei Kapiteln des Buches von Goethe, Johann Wolfgang von: Wilhelm Meisters Lehrjahre. Berlin 1795.

39 Kerschensteiner, Georg: El problema de la educación nacional. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía 1925, und ders.: Concepto de la escuela del trabajo. Madrid: Ediciones de la Lectura 1928. Es handelt sich um die von Lorenzo Luzuriaga besorgten Übersetzungen von Kerschensteiners Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt 1901, und Begriff der Arbeitsschule. Leipzig 1912.

40 Pestalozzi, Johann Heinrich: Antología de Pestalozzi. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía 1931. Das Buch enthält Übersetzungen von Texten ins Spanische, entnommen u.a. aus Pestalozzi, Johann Heinrich: Die Abendstunde eines Einsiedlers, Lienhard und Gertrud, Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt und Schwanengesang.

41 Herbart, Johann Friedrich: Antología de Herbart. Selección e introducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía 1932. Das Buch enthält Übersetzungen von Texten ins Spanische, entnommen u.a. aus Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen 1806, und Umriss pädagogischer Vorlesungen. Göttingen 1835.

42 Wyneken, Gustavo: Escuela y cultura juvenil. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Espasa-Calpe 1927. Es handelt sich um die spanische Übersetzung von Wynekens Schule und Jugendkultur. Jena 1913.

43 Spranger, Eduard: Los fundamentos científicos de la teoría de la constitución y de la política escolares. Traducción por Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía 1931. Es handelt sich um die Übersetzung von Sprangers Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und der Schulpolitik. Berlin 1928.

Austria (Schulprogramme und Unterrichtspläne in Deutschland und Österreich, 1929) und Nuevas Escuelas Alemanas (Deutsche reformpädagogische Schulen, 1929) hervor. Luzuriagas pädagogische Argumentationslinie war von seinem Engagement für sozialistische und republikanische Ideen geprägt; er sprach sich für allgemeine öffentliche, staatlich finanzierte, nicht konfessionelle Schulen aus.<sup>44</sup> Eine Zusammenfassung seiner Reformideen findet sich 1918 in dem von Luzuriaga verfassten Bildungsprogramm der spanischen Sozialistischen Partei, das er in einem Artikel mit dem Titel *Bases para un programa de instrucción pública* (Grundlagen eines Programms für öffentliche Bildung) vorstellte<sup>45</sup> und in dem er für die Einheitsschule plädierte.

Luzuriagas Karriere als republikanischer und sozialistischer Schulreformer erreichte ihren Höhepunkt nach der Proklamation der Zweiten Spanischen Republik. 1931 wurde er zum Mitglied des Nationalrates für Kultur ernannt.<sup>46</sup> Mehrere Veröffentlichungen in diesem Jahr belegen sein unverbrüchliches Engagement für republikanische Werte: In einem Artikel mit dem Titel *Bases para un proyecto de ley de educación pública, inspirado en la idea de una escuela integrada* (Grundlagen eines Gesetzentwurfs zur Öffentlichen Bildung, inspiriert von der Idee einer Einheitsschule) antizipierte er das neue Bildungsgesetz und entwickelte Überlegungen weiter, die er in einer Studie unter dem Titel *Ideas para una reforma constitucional de la educación pública* (Ideen für eine verfassungsgemäße Reform der Öffentlichen Bildung) erläutert hatte.<sup>47</sup> Gleichzeitig veröffentlichte er das Buch *Die Neue Öffentliche Schule*<sup>48</sup>, seine wohl bekannteste Studie, in der er seine pädagogischen Reformideen zusammenfasste. Die Einheitsschule für alle Kinder sollte Ergebnis einer äußeren Strukturreform sein, die innere Schulreform im Sinne einer aktiven Erziehung gestaltet werden.

Luzuriaga hatte nicht viel Zeit, um die Schulreform zu organisieren, als er ab 1931 eine Stelle als technischer Sekretär im Ministerium für öffentlichen Unterricht und bildende Kunst innehatte, noch konnte er als Professor für Schulorganisation an der neu geschaffenen Abteilung für Pädagogik der *Complutense Universität* in Madrid viele Pädagogikstudenten in dem neuen Geist ausbilden. Der Ausbruch

44 Vgl. Barreiro, Herminio: Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la Escuela Única en España. De la renovación educativa al exilio (1913 – 1959). *Revista de Educación* 289 (1989), S. 7–48, hier 23.

45 Vgl. Luzuriaga, Lorenzo: Bases para un programa de instrucción pública. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 705 (1918), S. 359–363; dazu del Pozo Andrés, María del Mar: Community and the myth of the ideal school: Circulation and appropriation of the Hamburg Gemeinschaftsschulen in Spain (1922–1933). *Paedagogica Historica* 50.5 (2014), S. 599–614, hier 602.

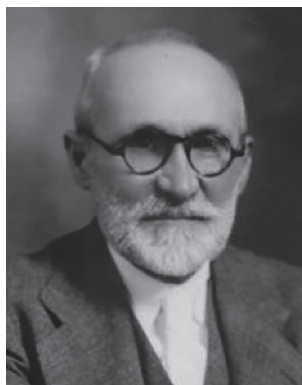
46 Vgl. Barreiro, Herminio: Lorenzo Luzuriaga: una biografía truncada. *Sarmiento*, 15 (2011), S. 181–190.

47 Vgl. Barreiro, Herminio: Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889 – 1936). A Coruña: Edición do Castro 1989, S. 185.

48 Luzuriaga, Lorenzo: *La nueva escuela pública*. Madrid: Revista de Pedagogía 1931.

des Bürgerkriegs zwang ihn ins Exil, zunächst nach London, später nach Argentinien; hier setzte er seine intellektuellen Aktivitäten fort und veröffentlichte Studien über Reformpädagogik und die argentinische Pädagogausbildung. In Spanien wurden seine Werke erst mit dem Übergang zur Demokratie in den späten 1970er Jahren wieder beachtet.

Trotz seiner „gebrochenen Biographie“<sup>49</sup> kann Luzuriaga als einer der wichtigsten Bildungsreformer der neueren spanischen Geschichte angesehen werden. Seine Ausbildung an deutschen Universitäten, bei renommierten Vertretern reformpädagogischer Ansätze, sowie seine Besuche von Experimentalschulen im In- und Ausland waren entscheidende Erfahrungen, die es ihm ermöglichten, die traditionelle Struktur des Bildungswesens in seiner Heimat zu hinterfragen.



### 3.3.3 Ángel Llorca y García

Del Pozo Andrés zufolge war Ángel Llorca y García (1866–1942) „im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts einer der bekanntesten und einflussreichsten Lehrer Spaniens“<sup>50</sup>. Geboren in Orcheta, Alicante, studierte Llorca an der Pädagogischen Hochschule in Alicante und erhielt 1887 seinen Abschluss als Elementarschullehrer. Von 1891 bis 1893 setzte er sein Studium an der Pädagogischen Hochschule in Madrid fort; dort lernte er Manuel Cossío kennen, der ihn in den Kreis der ILE einführte.<sup>51</sup> Nach Abschluss seines Studiums arbeitete Llorca an einer Elementarschule in Elche, Alicante, und nahm

an akademischen Initiativen teil. Dabei gewann er mehrere Preise und Auszeichnungen.<sup>52</sup> 1907 zog Llorca nach Madrid, wo er bei Cossío Pädagogik und bei Luis Simarro Psychologie studierte. Von 1908 bis 1913 war er als Elementarschullehrer in Valladolid tätig und veröffentlichte didaktische Bücher für Kinder. Gleichzeitig begann er, europäische Länder zu bereisen, um dort Elementarschulen und andere Bildungseinrichtungen zu besuchen. 1910/11 erhielt er ein erstes JAE-Stipendium für eine Studienreise nach Frankreich und Belgien und veröffentlichte anschließend seinen Bericht Elementarschulen und ergänzende Einrichtungen

49 Barreiro: Lorenzo Luzuriaga: una biografía trunca, 2011.

50 Del Pozo Andrés: Community, 2014, S. 604.

51 Vgl. del Pozo Andrés, María del Mar: Ángel Llorca: Un maestro entre la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Nueva. Historia de la Educación: Revista interuniversitaria 6 (1987), S. 229–248, hier 230f.

52 Vgl. ebd. S. 231.

zur Volksbildung in Frankreich, Belgien, der Schweiz und Italien<sup>53</sup>. 1913 kehrte er endgültig nach Madrid zurück, wo er eine Stelle als Elementarschullehrer antrat und in der Residencia de Estudiantes lebte, einem von der ILE gegründeten Wohnheim für Studenten, das zugleich das wichtigste Zentrum für internationalen intellektuellen Austausch in Spanien war.

1916 wurde Llorca Direktor der *Grupo escolar Cervantes*, einer Versuchsschule, die in eine Gemeinschaftsschule umgewandelt werden und dabei Schüler, Eltern und Lehrer gleichermaßen involvieren sollte.<sup>54</sup> Vor diesem Hintergrund interessierte er sich besonders für Kinderpsychologie und beschloss, die Sommerkurse des Jean-Jacques-Rousseau-Instituts in Genf zu besuchen, das sich auf diesem Gebiet zu einem international anerkannten Zentrum entwickelt hatte. 1922, während seines Aufenthalts in Genf, hörte Llorca von den Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen<sup>55</sup> und beschloss, auch sie zu besuchen, da ihr Ansatz, die Einbeziehung der Familien und das autonome, arbeitsorientierte Lernen der Schüler seinem eigenen Konzept ähnlich war. Zusammen mit einem weiteren Lehrer aus Guadalajara reiste Llorca nach Hamburg; ein Spanisch sprechender Deutschlehrer organisierte ihren Besuch in der Schule Telemannstraße 10.<sup>56</sup> In seinen Notizen hielt Llorca fest, dass er nichts anderes als in einem traditionellen Klassenzimmer habe beobachten können und es viel Lärm auf dem Spielplatz gab, erwähnte aber auch, dass die Schule versuche, die Familien mit einzubeziehen.<sup>57</sup>

Da er dafür verantwortlich war, im Auftrag der JAE in seiner Versuchsschule neue pädagogische Verfahren zu testen, war es für Llorca nicht allzu schwierig, die JAE davon zu überzeugen, ein Gruppenstipendium zu vergeben. Dies ermöglichte ihm, 1925 zusammen mit zehn weiteren Lehrerinnen und Lehrern nach Deutschland zu reisen und an der 3. Internationalen Pädagogischen Konferenz in Heidelberg<sup>58</sup> teilzunehmen, die vom Internationalen Arbeitskreis für die Erneuerung der Erziehung veranstaltet wurde. In seinem Stipendienantrag hatte er darauf hingewiesen, dass „sich die repräsentativsten Persönlichkeiten der neuen pädagogischen Generationen auf dem Kongress treffen werden und dies für die Ziele, die sich die Grupo Escolar Cervantes gesetzt hat, interessant sein könnte“<sup>59</sup>. Llorca und seine Gruppe trafen auf dem Kongress einen Lehrer der Hamburger Versuchsschulen

53 Vgl. Llorca García, Ángel: *La Escuela Primaria é Instituciones complementarias de la Educación Popular en Francia, Bélgica, Suiza e Italia: Notas de viaje*. Madrid: Suc. de Hernando 1912.

54 Vgl. del Pozo Andrés: *Community*, 2014, S. 604.

55 Vgl. Mayer: *Circulation*, 2014, S. 580–598.

56 „Further, the private correspondence of Ángel Llorca [...] tell us that he, too, came to Hamburg in 1922 for a visit to the Telemannstraße school. His letters also show us how the contacts to arrange such visits could be initiated.“ Mayer: *Circulation*, 2014, S. 590.

57 Vgl. del Pozo Andrés: *Community*, 2014, S. 605f.

58 Der 3. Kongress des New Education Fellowship (NEF).

59 Marín Eced: *Innovadores*, 1991, S. 202.

und diskutierten mit ihm seinen Vortrag. Nach dem Besuch weiterer Schulen und zurück in Spanien intensivierten sie ihre pädagogischen Experimente, teilweise nach den Methoden der Hamburger Schulen. Llorca benutzte später den Begriff der Gemeinschaft, aber wie del Pozo anmerkt, „ist es praktisch unmöglich, irgendeine Art von Ursache-Wirkungsbeziehung zwischen seinen Kontakten zu Hamburger Lehrern und den Veränderungen, die er in seinen pädagogischen Projekten vorgenommen hat, herzustellen“<sup>60</sup>. Dennoch ist es wahrscheinlich, dass Llorcas Erfahrungen in Deutschland, die er in seinen Aufzeichnungen kritisch reflektierte, sein eigenes pädagogisches Konzept prägten.

Während des Bürgerkriegs war Ángel Llorca für Gruppen von Kindern verantwortlich, die aus den Kriegsgebieten evakuiert worden waren. In Valencia experimentierte er mit sogenannten pädagogischen Familiengemeinschaften, in denen Lehrerinnen, Lehrer und Kinder zusammenlebten. Nach dem Krieg kehrte er nach Madrid zurück. Der Bildungsminister der neuen Diktatur, Pedro Sáinz Rodríguez, verbannte Llorcas Lehrbücher aus den Schulen, Llorca selbst wurde vom Franco-Regime für zum Lehrerberuf ungeeignet erklärt und erhielt nicht einmal seine Rente. Er starb 1942 in Madrid.



### 3.3.4 María de Maeztu Whitney

Unter dem Serientitel *Frauen für ein Jahrhundert* wurde 2004 vom spanischen öffentlich-rechtlichen Fernsehsender RTVE ein Dokumentarfilm über María de Maeztu (1881–1948) ausgestrahlt.<sup>61</sup> Tatsächlich gehörte de Maeztu zu einer kleinen Gruppe Frauen, die mit großem Engagement für die Modernisierung des Landes kämpften. Geboren wurde sie als Tochter einer wohlhabenden Familie in Vitoria im Baskenland. Ihr Vater war Ingenieur und hatte ein Vermögen als Grundbesitzer in Kuba gemacht, ihre Mutter stammte aus einer reichen britischen Familie. Durch den frühen Tod ihres Vaters

und bürokratische Probleme mit dem Erbe wurde die wirtschaftliche Situation der Familie problematisch, so dass ihre Mutter beschloss, nach Bilbao zu ziehen und dort eine anglo-französische Privatschule für Mädchen zu eröffnen. De Maeztu begann 1902 als Elementarschullehrerin in Santander, Bilbao und danach in Madrid zu arbeiten. Gleichzeitig absolvierte sie ein Studium und erwarb 1915

<sup>60</sup> Del Pozo Andrés: Community, 2014, S. 607.

<sup>61</sup> Vgl. Radio y Televisión Española, <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/mujeres-para-un-siglo/mujeres-para-siglo-maria-maetzu-educacion/713453/>>.



einen Abschluss in Philosophie. Aufgrund ihrer Englisch- und Französischkenntnisse wurde sie Mitglied der offiziellen Delegation, die Spanien 1908 bei einer internationalen pädagogischen Konferenz in London vertrat. Im selben Jahr erhielt de Maeztu ein JAE-Stipendium, um aktuelle Bildungsentwicklungen führender europäischer Länder zu untersuchen.<sup>62</sup> Ihr Bericht zeigt ihre Sympathie für das englische Bildungsmodell:

„England war ein barbarisches Volk von Piraten, das seine Energie in internen Kämpfen verschwendete, bis es gelernt hatte, sie durch Bildung zu regulieren [...]. Können wir eine ähnliche Transformation durchführen? [...] Wie? Durch Reorganisation und Neuschaffung der Schule, denn die Fakten zeigen, dass die gegenwärtige Schule uns im internationalen Umfeld nicht gut aussehen lässt.“<sup>63</sup>

María de Maeztu bereiste weitere europäische Länder und führte vergleichende Studien durch; sie nahm am III. Internationalen Kongress für Familienpädagogik in Brüssel teil und besuchte Schulen in Belgien, der Schweiz und Italien. Während ihres Aufenthalts in Zürich befasste sie sich mit Pestalozzis Notizen über Koedukation und seinen sozialpädagogischen Auffassungen. Dies motivierte sie zur Bewerbung um ein JAE-Stipendium für das akademische Jahr 1912–1913. In Deutschland wollte sie die philosophischen Grundlagen der Pädagogik und insbesondere Sozialpädagogik bei Paul Natorp in Marburg studieren.<sup>64</sup> Zuerst reiste sie jedoch nach Leipzig, um Elementarschulen und die dortige Pädagogische Hochschule zu besuchen und ihre Kenntnisse der deutschen Sprache zu verbessern. Anschließend ging sie nach Marburg, wo sie bei Natorp und seinem Schüler Nicolai Hartmann die Philosophie Kants studierte (und mit Interesse die große Zahl von Studentinnen in den Veranstaltungen beobachtete<sup>65</sup>). In einem Brief an den JAE-Sekretär José Castillejo erklärte sie, dass sie sich dank ihres Studiums bei José Ortega y Gasset, dem bekannten spanischen Philosophen, der an deutschen Universitäten ausgebildet worden war, gut auf ein Studium bei Natorp vorbereitet fühle. Nach ihrer Rückkehr veröffentlichte sie mehrere Bücher von Natorp in der Übersetzung ins Spanische, darunter *Religion innerhalb der Grenzen der Humanität: Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik* (1914)<sup>66</sup> und *Allgemeine*

62 Vgl. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Memoria correspondiente a los cursos 1908 y 1909. Madrid: JAE 1910, S. 25.

63 De Maeztu, María: La pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos. Madrid 1909, S. 311f.

64 Vgl. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Memoria correspondiente a los cursos 1912 y 1913. Madrid: JAE 1914, S. 101f.

65 Vgl. Marín Eced: Innovadores, 1991, S. 214.

66 Natorp, Paul: Religión y humanidad: la religión dentro de los límites de la humanidad: contribución a la fundación de la pedagogía social; traducción y prólogo por María de Maeztu. Barcelona: Estudio 1914.



*Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen* (1915)<sup>67</sup>. Sie gilt bis heute als wichtigste Verbreiterin von Natorps Denken in Spanien.

1916 wurde de Maeztu Direktorin der *Residencia de Señoritas*, eines Wohnheims für Studentinnen, das eng mit der *Residencia de Estudiantes*, dem erwähnten Zentrum intellektuellen Austauschs, verbunden war. Im Jahr darauf eröffnete sie in den Räumlichkeiten des Studentinnenwohnheims eine Mädchenschule und wurde zur Präsidentin des *Instituto Internacional de Señoritas*, eines internationalen Mädchengymnasiums mit Internat ernannt. 1918 folgte ihre Ernennung zur Leiterin einer Abteilung der *Instituto-Escuela*, der JAE-Versuchsschule, und ihre Mitgliedschaft im JAE-Vorstand – als einzige Frau, die jemals diese Position besetzte.<sup>68</sup> Zu ihren Aktivitäten für die Bildung und Emanzipation von Frauen gehörte die Gründung des Lyzeumclubs für Frauen, dem 150 Mitglieder angehörten und in dem sie Kurse, Konferenzen, Konzerte und Ausstellungen organisierte, die oft von renommierten internationalen Persönlichkeiten angeboten wurden; zum Beispiel hielt der Schriftsteller Federico García Lorca dort eine öffentliche Lesung seines Romans *Ein Poet in New York*. Aufgrund ihrer Sympathie für die Zweite Spanische Republik musste sie 1936 nach Argentinien fliehen, wo sie bis zu ihrem Tod 1949 eine Professur für Bildungsgeschichte innehatte. María de Maeztu war eine international orientierte Wissenschaftlerin, die beeinflusst von Natorps Sozialpädagogik unermüdlich daran arbeitete, ihr Land durch Bildungsreformen insbesondere im Bereich der Frauenbildung zu modernisieren. Sie war Meinungsbildnerin der liberalen Teile der spanischen Bourgeoisie, in der sie zahlreiche Anhängerinnen hatte.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass zwar nur eine kleine Anzahl spanischer Pädagoginnen und Pädagogen ihr Studium an deutschen Universitäten absolvierte, meist vor dem Ersten Weltkrieg. Dennoch beeinflussten sie die Modernisierung des Bildungswesens in ihrem Heimatland wesentlich durch Übersetzungen wichtiger Werke, ihre Tätigkeit an Pädagogischen Hochschulen und reformpädagogische Initiativen. Mit ihren Netzwerken trugen sie dazu bei, dass nach Ausrufung der Zweiten Republik liberale pädagogische Ideen zum vorherrschenden Paradigma der Bildungspolitik wurden. Die Niederlage der Spanischen Republik zerstörte erreichte Fortschritte, an die jedoch nach dem Übergang zur Demokratie in den späten 1970er Jahren wieder angeknüpft werden konnte.

67 Natorp, Paul: *Curso de pedagogía*; traducción por María de Maeztu. Madrid: Tip. De la Lectura 1915.

68 Vgl. Marín Eced: *Innovadores*, 1991, S. 214–218.

#### 4 Ausblick auf die Türkei

Der beschriebene Transfer reformpädagogischen Denkens nach Spanien durch eine zwar kleine, aber einflussreiche Gruppe spanischer Intellektueller verweist auf Prozesse, die ähnlich im Osmanischen Reich bzw. in der Türkei stattfanden.<sup>69</sup> Die osmanischen Eliten hatten aufgrund militärischer Niederlagen bereits im 18. Jahrhundert begonnen, gegenüber dem Westen eine Rückständigkeit ihres Reiches wahrzunehmen, und strebten die Überwindung dieses Zustands an.<sup>70</sup> Der Schwerpunkt der Modernisierungsbemühungen lag zunächst im militärischen Bereich, umfasste in der Ära der *Tanzimat* (Neuordnung) 1839–1876 aber auch Verwaltungs- und Rechtsreformen, bis hin zur ersten Verfassung des Osmanischen Reichs. Erneute Schritte zur Modernisierung des Osmanischen Reichs und zur wirtschaftlichen und politischen Liberalisierung unternahmen die 1908 an die Macht gelangten Jungtürken. Sie sahen eine Ursache für die Niederlage in den Balkankriegen 1912/13 in fehlendem Nationalbewusstsein und kultureller Rückständigkeit der osmanischen Gesellschaft und unternahmen nach Wiedereinsetzung der Verfassung (die 1878 vom Sultan außer Kraft gesetzt worden war) etliche Reformvorstöße, um den weiteren Verfall des Staates aufzuhalten.<sup>71</sup> Nachdem der spätosmanische Staat (wie Spanien) das französische Vorbild präferiert hatte, wurden nun internationale Vergleichsstudien über Bildungseinrichtungen rezipiert, bis schließlich in dem kurzen Zeitraum von 1915 bis 1918 das Deutsche Reich, dessen Gründung sich nicht zuletzt dem Aufbau eines nationalen Bildungswesens und damit verbundenen militärischen Siegen zu verdanken schien,<sup>72</sup> zum Vorbild wurde.<sup>73</sup> Auf Vermittlung des deutschen Beraters im osmanischen Unterrichtsministerium Franz Schmidt wurden deutsche Professoren berufen, die den Umbau der Hochschule (*Darülfünun*) in Konstantinopel, zu deren Gründung im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wiederholt Anläufe unternommen worden waren, in eine moderne Universität ins Werk setzen sollten.<sup>74</sup> Im No-

69 Vgl. Gencer, Mustafa: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918). Münster: LIT 2002.

70 Vgl. ebd. S. 24.

71 Vgl. ebd. S. 78.

72 Zum Wiederaufleben des Topos vom „Schulmeister von Königgrätz“ vgl. Lohmann, Ingrid: Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg – Skizze einer Diskursanalyse. In: Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Jahrbuch für Pädagogik 2017. Berlin: Peter Lang 2018, S. 15–59, hier 45f.

73 Vgl. Lohmann, Ingrid; Begemann, Benjamin; Böttcher, Julika et al.: Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Das Türkei-Bild in der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16.4 (2013), S. 751–772, hier 761ff.

74 Vgl. Ergün, Mustafa: Die deutsch-türkischen Erziehungsbeziehungen während des Ersten Weltkriegs. Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi 3 (1992), S. 193–208, hier 202f. Ergün erwähnt die Berufung von 20 deutschen Professoren, darunter zehn im Bereich der Literaturwissenschaften, sechs Naturwissenschaftler und vier Rechtswissenschaftler.

vember 1918 erklärte die jungtürkische Regierung auf Druck der Siegermächte die geschlossenen Verträge für ungültig und verwies die in der Türkei ansässigen deutschen Schullehrerinnen, -lehrer und Hochschuldozenten des Landes.<sup>75</sup>

Von Interesse für den Vergleich mit Spanien sind im Osmanischen Reich in Kooperation mit dem Deutschen Reich getroffene Bildungsreformaßnahmen, die Studienaufenthalte türkischer Pädagogen in Deutschland und den Transfer dort erworbener reformpädagogischer Ideen ins eigene Land vorsahen. Dabei erscheint eine zur Beschreibung des pädagogischen Ideentransfers entwickelte Kategorie von besonderem Interesse, nämlich die von Schneuwly und Hofstetter vertretene Unterscheidung zwischen *Zentren der Reformpädagogik* in den entwickelten Ländern (Deutschland, Belgien, USA, Großbritannien, Schweiz) und einer *Peripherie* (Brasilien, Griechenland, Norwegen, Spanien), in der das reformpädagogische Denken überwiegend rezipiert wurde.<sup>76</sup> Zu dieser Gruppe ist auch das Osmanische Reich zu rechnen.

Unter den Lehrern, die reformpädagogische Ideen ins Osmanische Reich importierten, sind Mustafa Satı Bey und İsmail Hakkı Baltacıoğlu zu nennen.<sup>77</sup> Satı Bey etwa erweist sich jedoch nicht als reformpädagogischer Theoretiker, sondern als Praktiker: „Seine Beobachtungen befanden sich nicht auf einem ausreichenden Niveau, um eine systematische Theorie auszuarbeiten. Vielmehr blieben sie eine osmanische Bearbeitung von dem, was aus Europa mitgebracht wurde.“<sup>78</sup> Wie die spanischen reisten auch türkische Pädagogen zu Studienaufenthalten in europäische Länder, übersetzten reformpädagogische Literatur in ihre Landessprache und versuchten, reformpädagogische Vorstellungen für die eigene Praxis zu adaptieren. Meşeci Giorgetti zufolge erzielten sie damit jedoch keine Rückwirkung. Von einem gleichberechtigten Austausch kann keine Rede sein, weder spanische noch türkische Pädagoginnen und Pädagogen beeinflussten ihrerseits den internationalen Diskurs, was sich etwa in der Tatsache zeigt, dass ihre Werke so gut wie nie in andere Sprachen übersetzt wurden. Allerdings standen die spanischen Bildungsexperten in einem regelmäßigen Kontakt zu den internationalen reformpädagogischen Netzwerken, was bei ihren türkischen Kollegen kaum oder gar nicht der Fall war.

75 Vgl. ebd. S. 203f.

76 Vgl. Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard: Contrasted views of New Education on knowledge and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence? *Paedagogica Historica* 45.4–5 (2009), S. 453–467; del Pozo Andrés, María del Mar: The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918–1939. *Paedagogica Historica* 45.4–5 (2009), S. 561–584.

77 Vgl. Meşeci Giorgetti, Filiz: New School of Mustafa Satı Bey in Istanbul (1915). *Paedagogica Historica* 50.1–2 (2014), S. 42–58, zu letzterem den Beitrag von Mayer im vorliegenden Band.

78 Meşeci Giorgetti: New School of Mustafa Satı Bey, 2014, S. 57.

## Abbildungsnachweis

Lorenzo Luzuriaga:

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes: *Cien años de educación en España: en torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 2001, S. 394.

Manuel Cossío:

Otero Urtaza, Eugenio Manuel: *Las misiones pedagógicas: 1931–1936*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones 2006, S. 35.

Ángel Llorca:

Liébana Collado, Alfredo: Ángel Llorca: un modelo de escuela pública. *Aula Sindical* 66 (2008), S. 29.

María de Maeztu:

García-Velasco, José: *Redes Internacionales de la Cultura Española*, Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes 2014, S. 434.

## Quellen und Literatur

Archer, William: *The Life, Trial, and Death of Francisco Ferrer*. New York: Moffat, Yard 1911.

Arriaga, José Luis et al.: *Historia de España – Hasta la Constitución de 1978*. Bilbao: Ediciones Mensajero 1979.

Barreiro, Herminio: Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la Escuela Única en España. De la renovación educativa al exilio (1913 – 1959). *Revista de Educación* 289 (1989), S. 7–48.

Barreiro, Herminio: Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889 – 1936). A Coruña: Ediciòs do Castro 1989.

Barreiro, Herminio: Lorenzo Luzuriaga: una biografía truncada. *Sarmiento* 15 (2011), S. 181–190.

Cossío, Manuel Bartolomé: *De su jornada. Fragmentos*. Madrid: Ensayos Hispánicos 1926.

De Maeztu, María: *La pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos*. Madrid 1909.

Del Pozo Andrés, María del Mar: Ángel Llorca: Un maestro entre la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Nueva. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria* 6 (1987), S. 229–248.

Del Pozo Andrés, María del Mar: The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918–1939. *Paedagogica Historica* 45.4–5 (2009), S. 561–584.

Del Pozo Andrés, María del Mar: Community and the myth of the ideal school: Circulation and appropriation of the Hamburg Gemeinschaftsschulen in Spain (1922–1933). *Paedagogica Historica* 50.5 (2014), S. 599–614.

Ergün, Mustafa: Die deutsch-türkischen Erziehungsbeziehungen während des Ersten Weltkriegs. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 3 (1992), S. 193–208.

Gencer, Mustafa: *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918)*. Münster: LIT 2002.

Guerrero, Salvador: *El Arte de Saber Ver*. Manuel B. Cossío, la Institución Libre de Enseñanza y El Greco. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos 2016.

Herbart, Johann Friedrich: *Antología de Herbart. Selección e introducción de Lorenzo Luzuriaga*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía 1932.

Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard: Contrasted views of New Education on knowledge and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence? *Paedagogica Historica* 45.4–5 (2009), S. 453–467.

Janué i Miret, Mariciò: Im Spiegel der deutschen Wissenschaft und Kultur: Stipendiaten der Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) in Deutschland. In: *Traspasar fronteras. Un siglo de intercambio científico entre España y Alemania / Ein Jahrhundert Deutsch-Spanische*

- Wissenschaftsbeziehungen. Über Grenzen hinaus. Hrsg. von Sandra Rebok. Madrid: Consejo de Investigaciones Científicas 2010, S. 170–171.
- Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Memoria correspondiente a los cursos 1908 y 1909. Madrid: JAE 1910.
- Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Memoria correspondiente a los cursos 1908 y 1909. Madrid: JAE 1916.
- Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Memoria correspondiente a los cursos 1912 y 1913. Madrid: JAE 1914.
- Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Memoria correspondiente a los años 1920 y 1921. Madrid: JAE 1922.
- Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Memoria correspondiente a los cursos 1924 -5 y 1926 -7. Madrid: JAE 1927.
- Kerschensteiner, Georg: El problema de la educación nacional. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía 1925.
- Kerschensteiner, Georg: Concepto de la escuela del trabajo. Madrid: Ediciones de la Lectura 1928.
- Llorca García, Ángel: La Escuela Primaria é Instituciones complementarias de la Educación Popular en Francia, Bélgica, Suiza e Italia: Notas de viaje. Madrid: Suc. de Hernando 1912.
- Lohmann, Ingrid; Begemann, Benjamin; Böttcher, Julika et al.: Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Das Türkei-Bild in der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16.4 (2013), S. 751–772.
- Lohmann, Ingrid: Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg – Skizze einer Diskursanalyse. In: Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Jahrbuch für Pädagogik 2017. Berlin: Peter Lang 2018, S. 15–59.
- Luzuriaga, Lorenzo: Kant, Pestalozzi y Goethe: Sobre Educación. Madrid: Daniel Jorro Ed. 1911.
- Luzuriaga, Lorenzo: Revista de Revistas: Alemania. Die Deutsche Schule. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza 635 (1913), S. 53–55.
- Luzuriaga, Lorenzo: Dos grandes reformas escolares. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza 693 (1917), S. 361–363.
- Luzuriaga, Lorenzo: Bases para un programa de instrucción pública. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza 705 (1918), S. 359–363.
- Luzuriaga, Lorenzo: La nueva escuela pública. Madrid: Revista de Pedagogía 1931.
- Luzuriaga, Lorenzo: Negro sobre blanco. Boletín bibliográfico. Buenos Aires: Ed. Losada 1961.
- Marín Eced, Teresa: Los becados de la Junta para la Ampliación de Estudios y la pedagogía alemana. Revista de Educación 280 (1986), S. 115–128.
- Marín Eced, Teresa: La renovación pedagógica en España (1907–1936) – Los pensionados en pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas 1990.
- Mayer, Christine: Circulation and internationalisation of pedagogical concepts and practices in the discourse of education: The Hamburg school reform experiment (1919–1933). Paedagogica Historica 50.5 (2014), S. 580–598.
- Meşeci Giorgetti, Filiz: New School of Mustafa Satı Bey in Istanbul (1915). Paedagogica Historica 50.1–2 (2014), S. 42–58.
- Natorp, Paul: Religión y humanidad: la religión dentro de los límites de la humanidad: contribución a la fundación de la pedagogía social; traducción y prólogo por María de Maeztu. Barcelona: Estudio 1914.
- Natorp, Paul: Curso de pedagogía; traducción por María de Maeztu. Madrid: Tip. De la Lectura 1915.
- Otero Urtaza, Eugenio: Manuel Bartolomé Cossío – Trayectoria vital de un educador. Madrid: CSIC 1994.

- Otero Urtaza, Eugenio: El viaje de Cossío como pensionado de la JAE. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 63–64 (2006), S. 115–126.
- Pestalozzi, Johann Heinrich: *Antología de Pestalozzi*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía 1931.
- Roith, Christian: *Memory and Critique: Essays on the History of Education and School in Spain and Germany*. Almería: Editorial de la Universidad de Almería 2015.
- Ruiz Berrio, Julio: La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España. *Revista de Educación*, nº extraordinario, *La Educación en España en el siglo XX* (2000), S. 229–248.
- Spranger, Eduard: *Los fundamentos científicos de la teoría de la constitución y de la política escolares*. Traducción por Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía 1931.
- Thomas, Hugh: *El Imperio Español – De Colón a Magallanes*. Barcelona: Planeta 2003.
- Tuñón de Lara, Manuel: *La España del siglo XIX*, Vol. I y II. Barcelona: Editorial Laia 1975.
- Unamuno, Miguel de: *La crisis del patriotismo*. Ensayos. Madrid 1958.
- Wyneken, Gustavo: *Escuela y cultura juvenil*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Espasa-Calpe 1927.